

Gallardo, Guillermo

¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar?

VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales

7 al 9 de noviembre de 2018

Gallardo, G. (2018). ¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar?. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 7 al 9 de noviembre de 2018, Cuenca, Ecuador. EN: [Actas]. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12635/ev.12635.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar?

Gallardo, Guillermo
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina
gallardo.guillermo@gmail.com

La enseñanza en el Nivel Superior

La docencia (en todos los niveles) es una actividad compleja, difícilmente evaluable en cuanto a medición de resultados, entre otras razones porque ellos están teñidos de la subjetividad teórica al definir y analizar muchas variables simultáneamente.

Una enseñanza completa no se reduce a una mera instrucción, por lo que hay en la base de la enseñanza un trabajo específicamente pedagógico y además, deben asegurarse el aspecto fundamental de la progresividad y la continuidad lógica. Siguiendo a este autor, en cuanto a la educación, se puede distinguir, entre otros, los siguientes aspectos: a) La universidad debe enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos de manera independiente; b) La educación consiste en enseñarle al estudiante a prescindir de docentes. El estudiante debe aprender a resolver sus vacíos; c) El aspecto específicamente educativo de la enseñanza en el nivel universitario trata sobre todo de enseñarle al estudiante a adaptarse al trabajo en equipo mediante la formación del comportamiento y el carácter.

Es por lo anteriormente señalado que el aprendizaje se concibe como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que éste tiene con los objetos -interactividad- y con las personas – intersubjetividad - en situaciones de interacción que sean significativas de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido (Segura, 2003).

La enseñanza universitaria siempre ha estado en constante cambio, y el modelo tradicional, aún vigente, se contrasta ahora con el modelo de la multidiversidad, desde el cual se promueve la necesidad de incorporar en la educación valores y actitudes como libertad, responsabilidad, solidaridad, justicia social, tolerancia a las diferencias, entre otros. La universidad sigue siendo reconocida como una instancia social para el desarrollo, por lo cual es indispensable que se anticipe a las

demandas de la sociedad actual, inmersa permanentes y cada vez más rápidos cambios, que implican cada vez más información que se renueva constantemente en tiempos cada vez más cortos.

Estarealidad exige de la universidad la transformación de la enseñanza, cambiando de una docencia transmisora de información a otra propiciadora de habilidades que les permitan a los estudiantes y futuros profesionales, superar el mero almacenamiento de información, para poder clasificarla en función del significado y de las demandas del momento. Así entonces, la universidad debe apostar por metodologías flexibles y participativas, de lo contrario, se corre el riesgo de que lo que se haga sea en vano y de reincidir en el modelo previo basado en contenido, olvidando la formación profesional y personal.

Si bien al interior del claustro universitario hay docentes que se han apoderado de nuevos paradigmas y generan cuestionamientos y promueven críticas frente a las estructuras autoritarias de enseñanza y a las formas rígidas de acceder al conocimiento, hay otras fuerzas que se alejan de cualquier cuestionamiento que propicien la mejora de los procesos docentes y se arraigan en las formas tradicionales de enseñar, que no conducen a actitudes autónomas e independientes por parte de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

De “distancias” y enfoques curriculares

Un modelo de enseñanza es un plan estructurado, que se utiliza para configurar un currículum, diseñar materiales, orientar la enseñanza y programar la evaluación. Los elementos fundamentales de un modelo son el Enfoque, la Metodología y la Evaluación.

Conociendo cada uno de estos elementos, se facilitará identificar qué modelo de enseñanza se está empleando, aunque hay casos en los que se mezclan ciertos elementos de cada modelo dando uno aparentemente diferente.

Enseñar y aprender implica pensar en distancias y espacios que separan y/o unen a los que enseñan y a los que aprenden, y que esas distancias están marcadas fuertemente por la separación entre teoría y práctica.

El hecho de enseñar y aprender tiene que ver con distancias y espacios. Distancias y espacios que separan y/o unen a los que enseñan (o pretenden enseñar) y a los que aprenden (o pretenden aprender).

Esas distancias están en relación con el enfoque curricular que el docente sostenga en sus prácticas, fundamentalmente en lo que respecta a la naturaleza y fuentes del conocimiento y a la perspectiva que tiene de su tarea docente y de los estudiantes.

Siguiendo a Goyes Moreno, I. y Uscategui de Jiménez (2000), podemos esquematizar a los enfoques de curriculares de la siguiente manera:

Cuadro N° 1: Principales características de los Enfoques Curriculares

	Enfoque Técnico	Enfoque Práctico	Enfoque Crítico Social
Finalidad educativa y curricular	Instruir Capacitar Informar Controlar Reproducir Ordenar en secuencias de causa efecto Delimitar firmemente los cursos Estructurar rígidamente el conocimiento	Comprender la compleja realidad del aula Mejorar la enseñanza Obtener soluciones unívocas Aprender la cultura de la deliberación	Transformación y Emancipación
Naturaleza y Fuentes del Conocimiento	Naturaleza: Acabado Universal Invariable Acumulable Fuentes: Necesidades del mercado Textos oficiales	Naturaleza: El conocimiento es práctico Fuentes: Los aportes de otras disciplinas	Naturaleza: El conocimiento es individual, construido socialmente, determinado históricamente, inacabado y diferenciado según su interés Fuentes: Problemas y realidad social.
Método	Inductivo Deductivo	Deliberativo	Crítica Ideológica
Características del docente	Agente despersonalizado Pasivo Mecanicista Transmisionista Repetidor Reproductor de ideologías Acrítico Autoritario Limitado por los objetivos Técnico	Activo deliberativo que decide, que puede acertar, equivocarse mejorar	Crítico, Reflexivo, Analítico, Observador, Participativo, capaz de construir síntesis; comprometido con la transformación de su entorno.
Características del estudiante	Pasivo Sumiso Memorista Dependiente Acrítico No creativo Ideologizado Anónimo	Activos Diferenciados Heterogéneos	Reflexivo, observador, deliberante, crítico y comprometido con la transformación de su realidad

Fuente: Elaboración propia en base a Goyes Moreno, I. y Uscategui de Jiménez (2000)

El currículum de acuerdo al esquema presentado anteriormente, abarca desde una visión circunscripta a la estructuración de contenidos disciplinares plasmadas en un programa, hasta una visión más amplia que señala que el currículum es construido por los sujetos en un contexto sociocultural determinado.

Soto (2002) indica que el currículum no es neutro y debe ser analizado a partir de la tríada profesor, contenido cultural y alumno conforme a los enfoques teóricos y las correspondientes prácticas que orientan esa interrelación. Podemos pensar, por tanto, que es una construcción cultural, por lo tanto explica la forma de organizar un conjunto de prácticas educativas. En este sentido, el currículum no es algo a priori, sino que surge de las múltiples y diversas interacciones de los sujetos que componen una comunidad educativa, en un contexto social e histórico.

Las teorías curriculares constituyen “clasificaciones que sistematizan las distintas orientaciones teóricas presentes en el campo curricular, convirtiéndose en marcos ordenados de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sean indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación”¹.

La perspectiva técnica del currículum enfatiza las actividades que se desarrollan para transmitir contenidos ya definidos y la forma en que serán evaluados. Así, la educación se comprende como la forma en que los estudiantes deben adquirir los conocimientos provenientes de la cultura elaborada.

La perspectiva praxiológica concibe la educación como un proceso que constituye la integración de todos los aspectos del desarrollo humano de tal manera de aproximar a los individuos a la comunidad, concentrando el proceso en las personas, en sus necesidades y en su contexto.

La perspectiva crítica del currículum comprende la educación como un acto de construir o reconstruir de manera reflexiva el mundo social, mediatizado por una significación permanente del mundo cultural que trasmite la escuela y que corresponde a una construcción humana.

Como podemos ver, la distancia entre teoría y realidad es mayor o menor si consideramos que el conocimiento es universal, invariable, acumulable y reconoce

¹(Gimeno Sacristán, J, 1988, pág. 44)

como fuente a las necesidades del mercado (enfoque técnico) o construido socialmente, determinado históricamente y asume como fuente principal los problemas y la realidad social (enfoque crítico).

La enseñanza de la metodología de la Investigación

La perspectiva respecto de sus funciones que a lo largo de la historia el nivel universitario ha tenido, coincide en la función de investigación, que ha sido, precisamente, uno de los temas más complejos. La heterogeneidad del sistema universitario implica un desafío que requiere respuestas creativas y sistematización de procedimientos en este aspecto, ya que, como hemos mencionado anteriormente, la función investigación tiene una importancia trascendental para las instituciones de educación superior. Ahora bien, para que los profesionales – egresados de las universidades- investiguen, debemos cambiar la mirada acerca de cómo enseñar – aprender metodología de la Investigación.

Si pretendemos que los alumnos que estudian Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales comprendan los diferentes paradigmas de análisis de la realidad y sus implicancias metodológicas y desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo, deberán, necesariamente, reconocer la vinculación entre el planteo epistemológico, teórico, metodológico y técnico en una investigación y asumir una posición crítica y reflexiva sobre las diferentes estrategias metodológicas.

Para ello, debemos cambiar la mirada: de Enseñar Metodología de la Investigación a Enseñar a Investigar investigando.

Enseñar a investigar investigando supone reconocer que las aptitudes que hacen posibles las actitudes y prácticas de investigación son aprendidas e incorporadas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario tener muy presentes, desde el ámbito académico, las condiciones necesarias para la práctica de la investigación.

El desafío fundamental que tenemos, entonces es analizar cómo facilitamos las disposiciones, competencias y modos de pensamiento y acción que implica la práctica de la investigación social.

Pensar la investigación debe suponer, por parte de los estudiantes, una aproximación a conceptos tales como conocimiento, teoría, habilidades, actitudes, prácticas de campo, análisis, informe, entre otros muchos.

Si bien los conocimientos teóricos son fundamentales, no debemos considerarlos suficientes, ya que investigar es una práctica que se adueña de los caminos recorridos, y aprovecha sus errores para reformularse. En este sentido, la investigación es reflexiva, es un proceso en continua construcción y reconstrucción, y en ningún caso es algo estático.

Entonces es necesario debatir las diferencias entre educación y formación.

La formación es un proceso propio del ser humano, mientras que la educación hace referencia a algo más restringido, como es la producción de conocimientos en una situación de interacción entre profesores y estudiantes. Bajo esta mirada la educación nunca debe ser entendida como un proceso individual ya que es, antes que nada, un proceso de distribución colectiva del conocimiento. Lo que comúnmente, al interior del aula, denominamos trabajo en grupos, hace referencia a este carácter colectivo del conocimiento, siempre distribuido.

La enseñanza de la investigación en el aula

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se caracterizan, antes que nada, por las situaciones de interacción que se producen entre el docente y los estudiantes. En la enseñanza de materias teórico-prácticas, como es el caso de la investigación, el vínculo se acentúa porque el profesor se encuentra ante un grupo de estudiantes a quien transmitir, no tanto saberes teórico-conceptuales, sino más bien prácticas y habilidades, aptitudes para el quehacer investigativo.

Por lo tanto, el papel formativo de la docencia universitaria respecto de la investigación implica que:

- La docencia es un tipo de actuación con características propias y distintas a las demás acciones que el profesorado universitario debe realizar.
- Enseñar a investigar es distinto de investigar y de llevar a cabo tareas de gestión o de extensión.
- Una buena enseñanza en investigación no es cuestión de mucha práctica, si bien ésta ayuda, es insuficiente por sí sola. Sólo cuando la práctica va

acompañada de formación y de revisión y reflexión, es cuando se hace posible ajustar mejor el trabajo docente, y el conocer mejor el aprendizaje de los estudiantes.

- La docencia en sí misma es un componente importante en la formación de los estudiantes, aunque lo que los estudiantes aprenden depende de sus intereses, esfuerzos y capacidades, dichos aprendizajes están también en consonancia con el hecho de haber tenido o no buenos docentes, mejores o peores recursos y de que les hayan ofrecido unas u otras oportunidades de aprendizaje.

En términos generales, la investigación se concibe como la representación concreta de la actividad científica. Así considerada, la investigación “aglutina a todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales.”²

En este sentido, la investigación ha de entenderse (y transmitirse) como un proceso en constante desarrollo, como un permanente ir y venir, como un camino que se fundamenta en interrogantes sobre la realidad social, que darán lugar a nuevos interrogantes y no como un objeto. De ahí que la forma más propicia para la enseñanza de la investigación sea desde la práctica.

Para la formación en investigación hay que tener en cuenta que el aprendizaje siempre será más eficaz si se logra que el estudiante entienda la investigación como algo en lo que está involucrado, tratar de que comprendan la investigación desde un orden de deseo y pasión. Desde un orden de implicación, compromiso y significación.

Bajo esta mirada, la investigación se constituye en un quehacer práctico, vinculado con los problemas y necesidades sociales y por lo tanto debe asumir su carácter institucional, pero fundamentalmente debe implicar una acción de alto compromiso, que se cuestione siempre el por qué, para qué el cómo, pero fundamentalmente para quién se investiga.

La enseñanza de la metodología y las técnicas de investigación no deben asumirse como sinónimas de la enseñanza de la investigación. Como vimos anteriormente, la

²(Ducoing, P. y otros, 1988, pág. 23 citada por Rizo García, M. 2012.)

metodología se puede enseñar de forma expositiva, a partir de la presentación teórica de los métodos, técnicas e instrumentos que ordenan la producción de conocimientos acerca del mundo social, pero la enseñanza de la investigación, debe implicar la transmisión de actitudes, herramientas y habilidades para la práctica investigativa.

Y sólo se puede enseñar a investigar desde la práctica, transmitiendo modos de hacer, operaciones y habilidades a los estudiantes, y más importante aún, con los estudiantes. Ellos sólo aprenderán a investigar, investigando.

Así los alumnos se constituyen en sujetos, en sujetos de investigación, que debe preguntarse por lo que conoce, partir de supuestos para plantear preguntas y hallar respuestas y reflexionar en torno a su modo de construir conocimiento.

Así pues, la pregunta central no debe ser qué conocemos, sino más bien cómo conocemos lo que conocemos. De ahí que se considere algo central de la enseñanza de la investigación el asumir que todo trabajo de investigación parte de preguntas y problemas prácticos, los mismos que posteriormente deben dar lugar a un problema de conocimiento.

Enseñar metodología no equivale, por tanto, a enseñar a investigar. Una buena formación en investigación amplía las capacidades de construcción de conocimiento y, por su carácter eminentemente práctico, puede ser fuente de motivación para los estudiantes, que no en pocas ocasiones consideran excesivamente teórica la formación que reciben.

Si enseñamos a investigar, hay que tener en cuenta que la teoría es imprescindible para el desarrollo de una investigación consistente. Pese a que se enseñe a investigar investigando, desde la práctica, los estudiantes deben ser conscientes, en todo momento, que el análisis que hagan en su objeto de estudio será más rica y compleja si se acercan a él con un marco teórico y conceptual completo.

Como propuesta concreta, podemos pensar la enseñanza de la investigación:

- Partiendo de problemas cercanos a las experiencias subjetivas y sociales de los estudiantes, de modo que sean estos mismos los que decidan sus temas de interés.

- Apartarse de las formas clásicas de enseñar a investigar mediante la exposición de “recetas”, propiciando la reflexión y la crítica como procesos de construcción de conocimiento. Así los estudiantes deben ser vistos (por el docente y por ellos mismos) como sujetos constructores de conocimiento, y no sólo receptores, de conocimiento.
- Se debe impulsar una cultura de comunicación de la investigación, ofreciendo a los estudiantes formatos o modalidades que puede adoptar la comunicación científica.
- Fomentar en los estudiantes la “capacidad de plantear problemas originales a partir de reconstruir las diversas aproximaciones a un objeto de estudio.”³
- Ejercitar la curiosidad de los estudiantes e impulsar la habilidad y capacidad de convertir problemas prácticos en problemas de conocimiento, a partir de la lectura teórica y crítica.

A partir de lo señalado precedentemente, las propuestas de programas deben ser pensadas desde la articulación de teoría y práctica; la recuperación de las experiencias de los estudiantes; el desarrollo en los estudiantes del ejercicio de interrogarse sobre su entorno; la importancia de tener claro qué se quiere aportar con la investigación; la necesidad de poner en práctica los conocimientos técnicos adquiridos, mediante el ejercicio de prácticas de campo fuera del aula; y la libertad creativa de los estudiantes.

Esta propuesta se complementa con la importancia otorgada al trabajo en equipo, bajo el axioma de que no existen investigadores aislados, de que el conocimiento no lo construyen individuos solos, sino que más bien se trata de una construcción colectiva, interactiva, dialógica y participativa.

Enseñar a investigar plantea, sin embargo, problemas pedagógicos no menores, debidos, porejemplo, a la inexistencia de sujetos-alumnos-investigadores *per se*. Es tarea de los docentes el propiciar la creación de estudiantes que se auto-asuman como investigadores, que se reconozcan como sujetos pensantes capaces de construir conocimientos, de descubrir hallazgos, de conocer más cosas a partir de su propia labor de investigadores.

³(Díaz Barriga, Á., 1990, pág. 61)

Muchos de los problemas vienen dados por las dificultades de los estudiantes a la hora de plantear sus problemas de investigación, ya que no siempre saben lo que les interesa, cómo plantearlo, qué estrategias de abordaje proponer, entre otros.

Básicamente los estudiantes deberían ser capaz, en toda propuesta de formación en investigación, de desarrollar los siguientes aspectos: Planteamiento de la investigación (¿qué investigar?), Estado del arte (¿qué han dicho otros acerca de su objeto de estudio?), Marco teórico-conceptual (¿desde dónde ve su objeto de estudio?) y Estrategias Metodológicas (¿cuál va a ser su camino para investigarlo?).

Los proyectos de investigación deberían abordar temáticas muy diversas. Deberían formar pequeños, grupos, bajo la tutoría de un docente, para que éste, luego de cada presentación a manera de avance del proyecto de investigación, revise los avances del trabajo de los estudiantes, y en esas instancias tutoriales, los estudiantes hablen de sus proyectos, y de esta manera los estudiantes que integran estos grupos conozcan los proyectos de sus compañeros y opinen sobre ellos.

Análisis de caso: Seminario de Investigación Educativa

A continuación analizaremos el caso de la cátedra Seminario de Investigación educativa, espacio curricular de las carreras: Profesorado en Historia, Profesorado en Letras, Profesorado en Inglés, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Francés, Profesorado en Italiano, Profesorado en Geografía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Planteamos como competencias requeridas a los estudiantes:

- Comprender los diferentes paradigmas de análisis de la realidad y sus implicancias metodológicas.
- Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

Por otra parte, en las expectativas de Logro figuran:

- Reconocer la vinculación existente y la necesaria coherencia interna entre el planteo epistemológico, teórico, metodológico y técnico en una investigación.
- Comprender distintos métodos de investigación para abordar la realidad social en general y la educativa en particular.
- Conocer y saber caracterizar las instancias y fases del proceso de investigación cuantitativa y cualitativa.

- Reconocer los momentos del proceso de formulación y ejecución de un proyecto de investigación educativa.
- Participar como miembro activo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Asumir una posición crítica y reflexiva sobre las diferentes estrategias metodológicas.

Los alumnos elaboran, como parte de las exigencias de la cátedra para obtener la regularidad, un Proyecto de Investigación Educativa, que debe realizarse, preferentemente, en grupos (de no más de tres estudiantes) y que será defendido en el coloquio establecido como instancia de examen final:

“El alumno elaborará durante el cursado un Proyecto de Investigación que refleje la integración de los contenidos de la materia, de los demás espacios del área pedagógica y la fundamentación de las metodologías propuestas. La forma de presentación será la de los trabajos de seminario, actualizada de acuerdo a los nuevos recursos tecnológicos”.

Es por ello que los docentes de la Cátedra Seminario de Investigación Educativa sostenemos que:

- El conocimiento se entiende como problemático, socialmente relevante, y pone énfasis en la integración de saberes;
- Las actividades tienden a propiciar la contextualización y deben estar orientadas a la comprensión;
- La evaluación es cualitativa, deliberativa e integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- La enseñanza: debe ser una actividad crítica encaminada al análisis de la realidad del aula, de las instituciones educativas y de la sociedad.

En el Eje Temático II se explicitan algunos principios teóricos que fundamentan las decisiones al planificar y desarrollar las clases y al evaluar los aprendizajes de los alumnos.

A partir de la formulación del Proyecto de Investigación, los docentes de Seminario de Investigación Educativa tratan de que esos proyectos les permitan a sus alumnos comprender la compleja realidad del aula y mejoren la enseñanza, a través de los aportes de otras áreas (los conocimientos disciplinares y de las materias previas, pertenecientes al área pedagógica), mediante el método deliberativo (a partir del trabajo cooperativo con los integrantes de su grupo).

Concebimos a los alumnos como sujetos activos, deliberativos, que pueden acertar, equivocarse y mejorar, con capacidad de autocrítica, reflexivos, heterogéneos, tal como los proyectos de investigación que presentan en un proceso complejo e indeterminado. La fuente de los proyectos de investigación preferentemente deben ser problemas y realidades culturales, fundamentalmente educativos.

La evaluación final (coloquio) es reflexiva, orientadora.

Tratamos de construir un programa que forme docentes capaces de atender y entender las diferentes dinámicas que se gestan en el individuo, la escuela y la sociedad, a través de posturas reflexivas que los lleven a buscar alternativas de cambio, habilitando de esta manera la generación de escenarios que permitan construir y legitimar al profesional en su campo, todo esto orientado por principios axiológicos como son: lo ético, lo político y lo pragmático.

Creemos, por otra parte, que:

- La argumentación se pone a prueba en la realidad y exige una formulación teórica seria y adecuada;
- Se debe propiciar la motivación, participación y acción para lograr procesos de autonomía

Pretendemos que los docentes se conviertan en agentes educativos, que hagan posible cambios sociales acordes con las necesidades, teniendo en cuenta el contexto sociocultural, económico, religioso, político y educativo con el propósito de no desligarse de la realidad social actual, lo que conlleva a responder y proponer frente a las necesidades del medio.

Creemos que el papel del futuro docente debe ser desde un ámbito crítico, ideológico y emancipador, que no se quede solo en la reflexión y la interpretación. Los procesos de aprendizaje también se generan dentro de un ejercicio de investigación, y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes aparecen de acuerdo a la problemática de la investigación y el interés por la misma.

Las competencias establecidas en el programa son:

- Comprender los diferentes paradigmas de análisis de la realidad y sus implicancias metodológicas.
- Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

Por otra parte, las competencias no establecidas de manera escrita en el programa incluyen:

- Conocer y saber caracterizar las instancias y fases del proceso de investigación y la adopción de estrategias para el diseño de investigaciones educativas;
- Diseñar estrategias reflexivas para realizar un rastreo de fuentes de información;
- Aplicar metodologías cuantitativas y cualitativas en investigaciones educativas;
- Desarrollar una comprensión de los procedimientos estadísticos útiles para la recolección, clasificación, análisis e interpretación de los datos observados;
- Elaborar técnicas e instrumentos para analizar los fenómenos educativos;
- Participar como miembro activo del proceso de enseñanza aprendizaje;
- Comprender que la teoría y la realidad en una investigación se vinculan e influyen mutuamente.

Hemos identificado como contenidos fundamentales:

1. **Supuestos Epistemológicos:** Paradigmas de análisis de la realidad. Implicancias metodológicas.
2. **Investigación Educativa y Teorías de la Educación:** la Investigación Educativa y los Enfoques Curriculares. El sentido de la Investigación Educativa. Funciones en el profesorado.
3. **El proceso de investigación educativa:**
 - a. **Estrategia cuantitativa:** La idea de investigación. Características del problema de investigación. Criterios para la selección. Elaboración del marco teórico. Hipótesis. Variables. Universo. Población. Muestreo estadístico. Diseños de investigación. Instrumentos de recolección de información. Cualidades psicométricas de los instrumentos. El dato. Principales fuentes de datos en investigación educativa. Procesamiento y análisis de los datos cuantitativos.
 - b. **Estrategia cualitativa:** El enfoque etnográfico. Investigación acción participativa. Selección y construcción del problema de investigación. Interrogantes iniciales. Problemas preliminares. El lugar de la teoría en la metodología cualitativa. La confesión teórica. La construcción del objeto de investigación. La situación de campo: El muestreo teórico. El trabajo de campo: Escenarios, selección y acceso. Técnicas de recolección de la información. Elaboración de registros. Análisis e interpretación de datos cualitativos. Construcción de categorías.
4. **Confección del Informe Final. Triangulación.**

El programa de Seminario de Investigación Educativa consta de dos partes:

- a) **Supuestos epistemológicos y;**
- b) **El proceso de investigación educativa.**

Los supuestos epistemológicos se encuentran organizados a su vez en dos ejes temáticos: I) Metodologías cualitativas y cuantitativas y II) Investigación Educativa y Teorías de la Educación.

Creemos que esta organización enmarca el conocimiento de los conocimientos posteriores, ya que promueve el reconocimiento de la existencia de diferentes miradas acerca de **qué es** la investigación, **cómo** investigar y **para qué** sirve la investigación. A su vez, el eje temático II propicia que los alumnos reflexionen acerca de la relación entre la investigación educativa y los enfoque curriculares, haciendo especial hincapié en el rol del docente en cada enfoque curricular y su relación con la investigación educativa.

El proceso de Investigación educativa (Ejes Temáticos III a VII) responde a la lógica, precisamente, del proceso de investigación educativa. Desde el planteamiento del problema hasta el análisis de los datos y la presentación del informe final. En cada uno de los ejes temáticos, los temas están divididos en estrategias cualitativa y cuantitativas, ya que si bien entendemos que los paradigmas son inconmensurables, los problemas sociales en general y los educativos en particular son complejos y debe abordarse desde diferentes perspectivas metodológicas, es por ello que no se prioriza una lógica sobre otra.

El eje temático VIII en consonancia con lo dicho anteriormente, promueve la reflexión sobre la triangulación (metodológica, de datos, de investigadores, teórica) como una manera de superar la dicotomía cualitativa – cuantitativa. Finalmente se analiza la redacción del Informe Final, y las particularidades de cada lógica.

En los prácticos planificados por la cátedra que se realizan en horario de dictado de clases (de resolución grupal o individual, según la temática) habitualmente se les solicita a los alumnos que expliciten las dificultades que han tenido en la resolución de los mismos, como así también si les ha servido o no, y el por qué, reflexión que es realizada habitualmente de forma oral y con todo el grupo – clase.

Consideramos que investigar es imprescindible para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo y para generar nuevo conocimiento. Sin investigación no hay

campo de conocimiento. La educación y la enseñanza requieren un proceso de investigación constante y que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos. La educación tiene que estar en continuo cambio para generar así nuevos conocimientos. Es por ello que la investigación constante y la acción investigadora de los profesionales, se hace imprescindible. Desde la práctica de la investigación educativa se puede analizar y reflexionar de la importancia que tiene para la profesionalización de los docentes. Consideramos además que ayuda al impulso de “habilidades investigadoras” tales como detectar problemas y necesidades, recoger y evaluar diferentes fuentes de información o diseñar nuevas modalidades de enseñanza. Tratamos de romper la distancia que aún existe entre teoría y práctica, entre investigadores académicos y profesorado.

Conclusiones

Durante la historia de la universidad, con más o con menos ímpetu, ésta ha servido para incrementar el “corpus” de conocimiento mediante la investigación, que debe comenzar desde el grado, para que los alumnos sientan la importancia de esta función.

El profesorado universitario es una pieza fundamental de la sociedad por su función formadora, pero esta función se ve opacada ante el afán de priorizar las demandas de producción científica por el estatus profesional e institucional que les representa la producción científica.

A lo largo de este trabajo hemos tratado de defender la cercanía que debe existir entre la investigación y la docencia. Científicos y docentes deben trabajar juntos dentro del mismo universo discursivo sobre valores, supuestos, normas, creencias, y hasta las formas de percibir el progreso educativo.

A pesar de que la docencia debe ser (y es) articuladora de la investigación y la producción científica, y factor determinante de la calidad universitaria, parece que ha dejado de ser una preocupación en la universidad, y aunque investigación y docencia sean dos funciones complementarias a nivel discursivo, en las prácticas institucionales se han establecido criterios de valoración y control diferentes, muchos de ellos a favor de la actividad investigativa, sin embargo, es necesario considerar

que ser un excelente investigador no es garantía suficiente para ejercer una docencia de calidad.

Nuestra concepción de enseñar y aprender no queda al margen de nuestras acciones, y como docentes universitarios debemos aceptar lo subjetivo, aquello que brota del sentir y la experiencia tanto de los docentes como de los estudiantes y que tiene gran influencia en el acto de conocer y también de enseñar.

La educación no puede solo pensarse como transmisión de la cultura sino también como desarrollo de la inteligencia para construir significados, por lo tanto, la institución de educación superior, debe

luchar por preservar su espacio social o de servicio público que se compromete con el bienestar social y los intereses de la mayoría; esto es, la universidad debe recuperar y ampliar su espacio crítico para la sociedad, autónomo, transparente, que rinde cuentas de su actividad, produce y socializa el conocimiento a la vez que cultiva y desarrolla la conciencia.(Vela Valdez, J, 2000)

A pesar de todos los esfuerzos, del compromiso de enseñar a investigar, no podemos estar seguros de que las clases de metodología, por sí mismas, sirvan para que los estudiantes aprendan a investigar.

Nos quedan algunos interrogantes: ¿Qué hacer cuando los estudiantes no encuentran problemas de investigación ni áreas de interés? ¿Cómo fomentar una mirada crítica indagadora que interpele la realidad y la vea como un conjunto de relaciones entre hechos que pueden interpretarse y que pueden ayudar a comprender otros hechos? Una respuesta probable estriba en la recuperación de las experiencias y vivencias de los propios estudiantes.

Por otra parte, deberíamos reflexionar sobre el sentido de la investigación en el marco de la formación docente: ¿qué espacios tendrán en su práctica laboral futura para investigar? ¿Podemos “obligar” a los estudiantes–futuros docentes a tener curiosidad y ganas de investigar?

Los espacios dedicados a enseñar a investigar deben hacernos reflexionar –de forma conjunta con los estudiantes- acerca de la importancia de hacerles ver la utilidad de la investigación, el para qué de la construcción de conocimiento, y

mostrar que investigar puede permitirle a los sujetos ser más críticos, crítico-reflexivos sobre ellos mismos y sobre el entorno.

Habrà que trabajar con los estudiantes que lo que aprendan ahora, les servirá en el futuro, sea cual sea el àmbito de su desarrollo profesional, que investiguen desde pasión y no de la obligación.

Serà también tarea de los docentes hacer explícita nuestra orientación epistemológica acerca de cómo enseñamos, cómo investigamos y para qué investigamos. Debemos comprometernos con nuestro quehacer pedagógico, con lo que conocen nuestros estudiantes, con ellos mismos, con sus vidas, para que sean personas apasionadas por el conocimiento.

En general, los docentes que enseñan metodología de la investigación afirman que “a investigar se aprende investigando”. ¿Qué significa esta afirmación? Gómez (2006) relaciona la experiencia de investigar a partir de una metàfora culinaria:

Cuando alguien aprende a cocinar, y se enfrenta por primera vez con los condimentos, los ingredientes, el horno, y demás elementos necesarios para elaborar un buen plato, difícilmente pueda hacerlo sin tener una receta que lo oriente, algo que le indique proporciones, tiempo de cocción, orden en que debe incorporarse los ingredientes. Luego de algùn tiempo, habrá acumulado experiencia, que le permitirá entonces animarse a ir alejándose poco a poco de esa guía que lo orientó. Comenzará entonces a reflexionar sobre lo hecho, y podrá poner en juego su creatividad. Seguramente después de mucho cocinar, su plato se volverà seguramente exquisito. Gómez (2006)

La enseñanza (y el aprendizaje) de la metodología de la investigación, por lo tanto, son actividades que involucran una multiplicidad de interacciones condicionadas social e históricamente, ya que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la metodología de la investigación requieren de determinados perfiles institucionales, docentes y curriculares.

Uno de los desafíos de la enseñanza de la Metodología de la Investigación (en cualquier disciplina) es acortar las distancias que separan la teorìa y la pràctica. De eso, precisamente, es de lo que ha tratado este trabajo.

Bibliografía

- Booth, Wayne C.; Colomb, Gregory G.; Williams, Joseph M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J. J. (2007). *Educación superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CINDA.
- Camillioni, A; Davini, M; Edelstein, G; Litwin, E; Souto, M; Barco, L. (1990). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- de Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Souza Minayo, M. C (organizadora). (2004). *Investigación Social. Teoría, Método y Creatividad*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Díaz Barriga, Á. (1990). *Investigación educativa y formación de profesores*. México: Cuadernos del CESU - UNAM.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- Goyes Moreno, I. y Uscategui de Jiménez, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. San Juan de Pasto: Graficolor.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006).
- Ley de Educación Superior N° 24.521. (1995).
- Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993).
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rizo García, M. (2012). *testdepartamento.pucp.edu.pe*. Recuperado el 12 de agosto de 2015, de *testdepartamento.pucp.edu.pe*: <http://testdepartamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/im>
- Ruiz, A. (1995). *Universidad y sociedad en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/46984.pdf>.
- Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría*. Buenos Aires: Editorial Lumiere.

- Segura, S. y Bejarano, A. (2003). Modelo Pedagógico de la Educación a Distancia Apoyada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. *Encuentro educación a distancia y entornos virtuales en la educación superior calidad, acreditación, experiencias y retos*. Santiago de Cali.
- Vela Valdez, J. (2000). *Revista Cubana de Educación Superior*. Disponible en: <http://files.sld.cu/reveducmedica/files/2011/03/educ-sup-inversion-para-futuro-vela.pdf>, XX(1), 3-16.
- Wainerman, C. Sautu, R. (1998). *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Wittrock, B. (1991). ¿Dinosaurios o Delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación. *Revista de Educación*, 73-97.